

L'APRENTATGE INFORMAL I LA PEDAGOGIA DELS CANVIS DE FASE

*Tot pot ser d'una altra manera. Si deixem de buscar
per por a equivocar-nos, l'augment de les oportunitats
corre perill i amb ell la nostra llibertat. (Dahrendorf,
2005, p. 163)*

Deia Malraux que per treure el màxim profit de la pròpia vida cal transformar la major gamma de les experiències quotidianes de la vida en pensament conscient sobre nosaltres mateixos¹. Aquesta és una de les maneres més senzilles que tenim les persones per capbussar-nos en allò informal amb la intenció de rescatar o construir coneixements a partir del magma informe, fluid i indiferenciat de successos que constitueixen la vida quotidiana. Aprenem pensant en el que fem, en el que hem fet o en el que pretenem fer. Aquests són uns aprenentatges -sovint intencionals- que estan enganxats a la vida; uns aprenentatges que formen part de les estratègies que, amb tota probabilitat, ens han permès una tan gran versatilitat d'adaptació als ambients més diversos al llarg de tota la història de la humanitat.

Aprenem vivint i els aprenentatges que anem fent, sigui de manera conscient o sense consciència d'estar aprenent², faciliten la nostra vida i poden arribar fins i tot a assegurar la nostra supervivència. No es pot entendre la vida de les persones sense aprenentatge: si podem viure és perquè hem après, perquè aprenem i perquè aprendrem. Són tots aquests aprenentatges els que ens permeten estar situats al món en cada moment i tenir, al mateix temps, consciència de la trajectòria vital recorreguda i del futur que encara ens queda per recórrer.

La diversitat, la indiferenciació, la singularitat i la imprevisibilitat són les marques del present; de cadascun d'aquests instants en els què se succeeixen les nostres vides quotidianes. Des d'una mirada pedagògica el que necessitem saber és com es pot accedir en aquests instants. No amb l'ànim d'estructurar, d'organitzar o controlar, sinó simplement amb el desig i la passió per entendre, per facilitar, per acompanyar i per ajudar. La pregunta pedagògica és: ¿com puc ajudar a una persona concreta, situada en un moment i un lloc específic, a treure el màxim partit possible, en termes d'aprenentatge, d'una situació o d'una experiència viscuda, que s'està vivint o que s'espera viure? Aquest és el sentit últim de qualsevol pedagogia sigui quin sigui l'espai o el temps en el què es desenvolupi: ajudar a l'altre a millorar-se, al mateix temps que a millorar la seva ubicació i la seva relació en i amb el món sociocultural en el que habita.

¹ Cit. Simpson, 1976, p. 98.

² Bennett (2012) reformula en termes d'aprenentatge “no conscient” el concepte d'aprenentatge “inconscient” utilitzat en el model d'aprenentatge informal de Schugurensky (2000).

Una de les maneres d'apropar-se en aquesta pregunta consisteix en intentar definir les formes d'aprenentatge que es produeixen en la vida quotidiana de les persones; en aquest àmbit que hem denominat "*informal*" perquè no està sotmès als requisits d'intencionalitat, estructura, organització i ubicació espacial i temporal que caracteritzen els àmbits educatius formals i no formals.

A partir de la combinació de dues variables bipolars, (1) *consciència / no consciència* d'aprenentatge i (2) *intencionalitat / no intencionalitat* d'aprenentatge, Bennett (2012) defineix quatre tipus d'aprenentatge adult³, que ens ajuden a cartografiar l'àmbit de la informalitat⁴. Dels quatre tipus descrits - que es podem observar en la figura N° 1- els més clars i evidents són els **aprenentatges autodirigits** (*self-learning*), que són conscients i intencionals, i els **aprenentatges tàcits**, que són no intencionals i no conscients⁵. Els primers són els aprenentatges que jo mateix decideixo fer. Els segons, són aprenentatges que faig sense buscar-los i sense ser-ne conscient. El tercer tipus, que resulta també fàcilment comprensible, és l'**aprenentatge incidental**, que es produeix quan sóc conscient d'estar aprenent quelcom encara que la meva intenció, en abordar aquella activitat o situació, no fos en absolut la d'aprendre.

El quart tipus, que Bennett anomena **aprenentatge integrador** (*Integrative*) és, des del meu punt de vista, el més interessant i promissori perquè és el més complex. És un tipus d'aprenentatge que és intencional al mateix temps que no conscient. És un aprenentatge generat a partir a les pròpies característiques perceptives dels éssers humans. La psicologia ha demostrat que la nostra percepció és selectiva i que processem tan sols una petita part de la ingent quantitat d'informació -dades perceptives- que rebem. De fet, processem de manera automàtica les dades percebudes en funció de tot un conjunt de trets personals específics relacionats amb factors com, entre molts d'altres, les necessitats del moment; els interessos que ens impulsen; la situació sociocultural específica que estem vivint; i la trajectòria prèvia d'aprenentatges. Si estic, per exemple, en una situació en la què tinc molta gana percebré abans que altres persones l'olor del menjar i intentaré aprendre quan abans millor com accedir-hi per tal de satisfer la meva necessitat.

Tota aquesta informació no processada -o processada de forma no conscient- queda emmagatzemada d'alguna manera en nosaltres, encara que ni en tinguem consciència ni en siguem capaços, en condicions normals, d'accedir-hi. És la informació que hem caracteritzat com aprenentatge o coneixement tàcit.

³ Aquestes quatre formes adapten i amplien el model previ d'aprenentatge informal elaborat per Schugurensky (2000).

⁴ És important assenyalar que estem parlant d'aprenentatge informal i que, per tant, el protagonista d'aquest aprenentatge és la persona que aprèn, amb independència de les característiques concretes dels contextos o situacions en els què aquest aprenentatge es produeixi.

⁵ Tant Bennett com Schugurensky inclouen en aquest tipus d'aprenentatges dels processos de socialització. És clar que bona part d'aquests processos socialitzadors poden ser situats en aquesta categoria però n'hi ha d'altres que poden ser clarament intencionals pel que aquesta categoria no esgota, des del meu punt de vista, aquells processos.

Per explicar com s'accedeix intencionalment en aquest coneixement, Bennett relaciona l'aprenentatge integrador amb la intuïció i la creativitat.

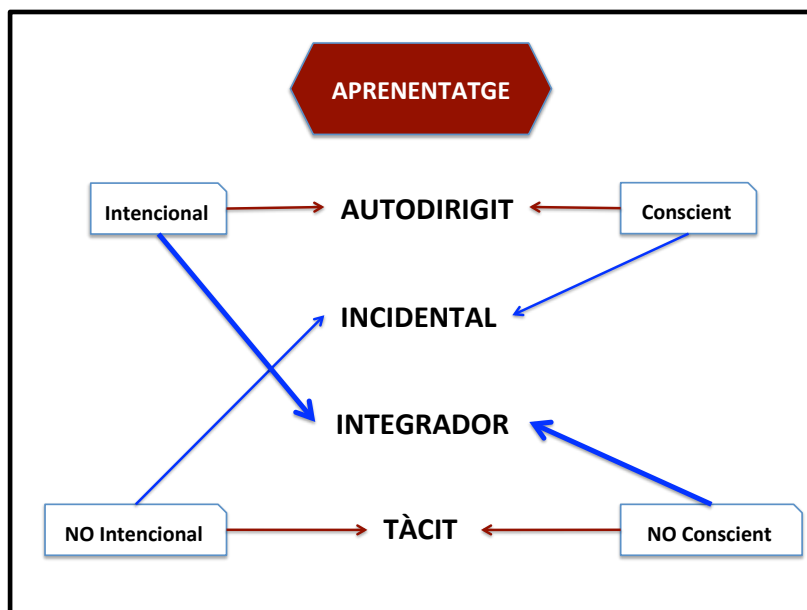


Figura N° 1. Tipus d'aprenentatge (elaboració pròpia a partir de Benett, 2012)

Robert H. Heinlein, autor nord-americà de ciència-ficció, va escriure el 1951 a la seva obra "El mestre de titelles" (*The puppet master*)⁶, que *una intuïció és el resultat d'un raonament automàtic elaborat en el subconscient amb dades que un mateix ignora posseir* (1982, p. 78). Bennett assenyala que aquests coneixements -que no sabem que en tenim- emergeixen quan ens enfrontem a tasques complexes o a problemes sense solució. És llavors quan posem en marxa processos d'indagació oberts, temptatius, flexibles i asistemàtics en nosaltres mateixos i en allò que ens envolta. I és llavors també quan poden aflorar idees noves que ens sorprenen. Les caracteritzem com intuïció o creativitat, simplement, perquè no sabem exactament com han arribat fins a nosaltres. Apareixen com *per art de màgia* sense que en siguem capaços de reconstruir el procés a través del qual hem arribat a elles.

Aquesta mateixa autora pren dos mecanismes de la química per generar sengles analogies que ens permetin entendre alguns dels processos que fan emergir intencionalment aquests aprenentatges no conscients. Un és el "*canvi en el coneixement*" (*Knowledge Shifting*), que opera com el canvi de fase en la química. Els canvis en la temperatura modifiquen l'estat de l'aigua, que pot ser líquida, sòlida o gasosa, sense deixar de ser aigua. De manera similar, una situació específica pot fer que aprenentatges tàcits emergeixin insospitadament davant determinats estímuls: jo no era conscient, per exemple, que sabia nedar fins que em vaig caure a la piscina.

El segon mecanisme és el que anomena *sublimació*. Quan l'aigua passa directament de sòlida a gasosa es diu que "*s'ha saltat una fase*", la fase líquida. Quelcom semblant passa quan emergeix en nosaltres una idea per a la qual no

⁶ Traduïda al castellà com "Amos de títeres" per l'editorial Martínez Roca.

som capaços ni de trobar precedents ni de reconstruir la trajectòria d'aquesta emergència. El que ha succeït és que ens hem saltat fases i l'emergència de l'aprenentatge es deu a un processament no conscient d'informacions prèvies fragmentàries i diverses. Pot passar, per exemple, que em demanin que ajudi a organitzar un esdeveniment i que m'adoni que, encara que no he estudiat processos organitzatius ni mai havia organitzat res abans, sé perfectament totes les coses que cal pensar i com seqüenciar-les i distribuir-les entre els participants per a què l'esdeveniment surti bé. Probablement he integrat, sense ser-ne conscient, coneixements que he anat adquirint de manera fragmentaria i que s'han activat davant d'aquesta demanda concreta.

En parlar d'aprenentatge informal ens movem en un territori verge, encara molt poc explorat per la pedagogia i que obre vies d'investigació i intervenció molt interessants i productives. La mateixa Bennett conclou que cal entrenar professors i educadors perquè siguin capaços de generar escenaris que provoquin aquests "*canvis de fase*" en les persones que estan aprenent.

La pedagogia ha produït encara poques idees i desenvolupaments pel que fa a aprenentatge informal. Potser perquè l'alt nivell de formalització dels sistemes educatius i l'escàs coneixement respecte processos educativament poc o gens estructurats ens ha fet percebre el camp d'allò informal com un àmbit poc significatiu respecte l'educació de les persones o be com un territori massa complex com per a poder cartografiar-lo. També és cert, d'altra banda, que aquest ha estat un terreny més proper a la pedagogia social que a la pedagogia escolar o a la pedagogia general.

Tradicionalment la pedagogia social s'ha ocupat del que quedava fora tant del currículum oficial com de l'escola. El fet de centrar la intervenció socioeducativa en les situacions vitals dels participants i en les relacions interpersonals que les sustenten, l'ha preparada, probablement millor que a d'altres pedagogies, per a tractar amb la informalitat. No hem d'oblidar que la pedagogia social sempre s'ha mogut en els contextos de la vida quotidiana de les persones; allà on les distincions entre el que és aprenentatge i el que és vida quotidiana no són ni clares ni evidents ni solen interessar, en general, a d'altres professionals que no siguin els propis pedagogs o educadors. La frase de Malraux, amb la qual s'inicia aquest text està, de fet, generada en l'àmbit de la pedagogia social; en concret en referència a la metodologia de l'animació sociocultural.

A partir del marc plantejat vull presentar, a continuació, dues idees que em semblen rellevants respecte les anàlisis que estem desenvolupant en relació a l'aprenentatge informal. La primera connecta la *formalitat / informalitat* d'una situació d'aprenentatge amb el nivell de normativitat pedagògica⁷ present en un context determinat. Colom (1992) caracteritza com a **pedagogies de baixa o d'alta densitat** a totes aquelles situacions d'aprenentatge regulades per poca o molta normativitat pedagògica. Els extrems probablement els podrien constituir la vida quotidiana i la vida escolar. A la primera no hi han, en general, normes pedagògiques de cap tipus. A l'escola, pel contrari, tot està pensat per educar i

⁷ Seguint a Trilla, entenc la normativitat en un sentit ample que inclou (...) principis, criteris, projectes, propostes, mètodes, tècniques, materials, instruments, etc." (2005, p. 294). Si és pedagògica es refereix a processos educatius.

per aprendre, de manera que les interaccions es troben regulades per una gran quantitat de normes pedagògiques.

Des del punt de vista educatiu són aquestes normes pedagògiques les que se suposa han de possibilitar que les persones participants aprenguin alguna cosa, siguin coneixements, principis, habilitats o comportaments. Sembla, també, que hauríem de suposar que, quantes més normes pedagògiques regulin la relació educativa o socioeducativa, més aprenentatges es produiran. Aquesta però, és una causalitat o correlació que, avui per avui, no resulta generalitzable. I, de fet, la intensitat amb la que vivim determinades situacions quotidianes i la manera com ens impacten i ens fan canviar la nostra vida, posa en entredit aquelles suposicions.

El que necessitem descobrir és quins són els gallets, els desencadenants de l'aprenentatge i com aquests es relacionen amb la major o menor presència de normes pedagògiques en un context determinat, sigui formal, no formal o informal. ¿Quina és la densitat pedagògica d'una visita a un museu i com podem fer que connecti amb els visitants per a que es produeixin més i millors aprenentatges? ¿Quina és la d'un casal d'estiu? ¿Hi ha les mateixes normes pedagògiques regulant les interaccions entre els nens i els monitors quan estan dinant a un menjador escolar que quan desenvolupen un joc de grup o quan hi ha un descans entre activitats? ¿Hi ha normes pedagògiques quan els joves es relacionen entre ells en les seves activitats o converses informals del dia a dia? Són les respostes en aquestes i moltes altres preguntes d'aquest tipus les que ens poder ajudar a fer emergir la dimensió pedagògica que existeix, de manera més o menys indiferenciada, en el quotidià, sigui formal, no formal o informalment considerat des del punt de vista educatiu.

La segona idea està treta d'un plantejament actual d'educació social, anomenat *pedagogia intensiva*⁸, que ha estat pensat per treballar amb infants i joves en situació de vulnerabilitat o risc social. Com els seus propis autors assenyalen: la pedagogia intensiva és *un conjunt de pràctiques educatives que pretenen oferir experiències significatives als joves, espais d'expansió i de "ruptura" amb la seva quotidianitat*. Aquesta pedagogia es concreta a través d'experiències de viatge, intercanvi i convivència compartida amb els educadors en les quals els joves experimenten de manera intensa les relacions socioeducatives. Són experiències en les què *el temps i l'espai es compacta / comprimeix i la relació educativa s'estreny*. Em sembla interessant perquè, en aquest cas, és la pròpia vida quotidiana dels joves -allunyada del seu context habitual de vida diària- la que esdevé, a través de les relacions, un espai global per a l'aprenentatge. En aquestes experiències concretes no es tracta tant de bussejar en la informalitat a la recerca d'aprenentatges o gallets d'aprenentatges com de viure allò informal que es converteix, d'aquesta manera, en el propi aprenentatge.

Sabem que enfrontar-nos a tasques complexes o a problemes sorprenents i inesperats ens pot portar a desenvolupar respostes o conductes creatives o, si més no, poc transparents en el que es refereix als processos que les fan

⁸ Para profundizar en la experiencia ver: <https://organizados.wordpress.com/tag/pedagogia-intensiva/>, <http://www.espaciokrea.org/lazos/pedagogia.htm> y <http://nuevo-futuro.org/index.php/proyecto-rupturas-pedagogia-intensiva>

emergir. Sabem també que no tots els aprenentatges que realitzem es troben immediatament disponibles per a ser aplicats. Som conscients, d'altra banda, que la intensitat de una vivència específica pot fer significatius els aprenentatges realitzats a través d'ella i que no té perquè haver una connexió directa entre les normes pedagògiques presents en un context i els aprenentatges que es puguin produir en ell. Els aprenentatges es van produint al llarg de tota la nostra vida i, com algú va dir molts anys en darrera, desborden les barreres de l'espai i del temps.

Durant molts anys l'àmbit pedagògic ha treballat i s'ha desenvolupat en contextos formalitzats d'aprenentatge. A través de les pràctiques educatives, informades en molts casos per la recerca pedagògica, hem intentat ensenyar amb la idea que aquesta és la millor forma per a aconseguir que els altres aprenguin. La creixent complexitat de les nostres societats ens està ensenyant, per contra, que les coses poden no ser ni tan causals ni tan simples i que, finalment, allò realment important no és tant el què o el com s'ensenya sinó el que realment s'aprèn i com aquests aprenentatges ajuden a les persones que el realitzen a viure millor i a ser més feliços.

Cal que la pedagogia vagi més enllà de les formalitats i entri de manera decidida en el desconegut, incert, desestructurat, divers i continuament canviant món d'allò informal; de l'aprenentatge informal. Un àmbit ple de sorpreses i camins que ens poden fer descobrir i recrear gallets pedagògics que ajudin a activar aprenentatges i potencialitats que avui no podem ni tan sols imaginar. Com sempre ens anima i ens guia la mirada pedagògica. Una mirada pedagògica que es construeix sobre la idea que cal conèixer per a comprendre i cal comprendre per a poder acompanyar i ajudar als altres a aprendre més i millor.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bennett, E. E. (2012). **A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model**. P. 24-31. Tufts University School of Medicine. <http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/bennett.pdf>
Descarregat el 16 de Maig del 2013.
- Colom, A. J. (1992). "El saber de la teoria de la educació. Su ubicación conceptual. **Teoría de la educación. Revista interuniversitaria**, 4, 11-19.
- Dahrendorf, R. (2005). **En busca de un nuevo orden**. Barcelona. Paidós.
- Simpson, J. A. (1976) "Animación sociocultural y educación permanente" **Boletín Centro de Documentación**. Nº 1. Octubre-Noviembre. Colegio universitario Cardenal Cisneros.
- Schugurensky, D. (2000). "The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field". **NALL Working Paper #19**. <http://www.nall.ca/res/19formsofinformal.htm> Descarregat 15 de Maig 2013